

Wiezorek, Christine; Fritzsche, Sylke

Fremdenfeindlichkeit und Bildung

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 3, S. 243-264



Quellenangabe/ Reference:

Wiezorek, Christine; Fritzsche, Sylke: *Fremdenfeindlichkeit und Bildung* - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2007) 3, S. 243-264 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56134 - DOI: 10.25656/01:5613

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56134>

<https://doi.org/10.25656/01:5613>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 3/2007

Beiträge

- Margrit Stamm
Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen
Mechanismen ihrer Interaktion
*Education of the Gifted and Social Background. Findings to the Hidden
Mechanisms of their Interaction* 227
- Christine Wiezorek, Sylke Fritzsche
Fremdenfeindlichkeit und Bildung
Xenophobia and Education 243
- Jan Skrobanek
Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen
mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern
*Perceived Discrimination and (Re)ethnicisation among Young Turks and
Resettlers* 265
- Kai Maaz, Rainer Watermann
Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale
auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe
*Reproduction or Mobility? The Effects of Family Process Variables on
Intentions to Enter Higher Education* 285
- Peter Rieker
Problemlösung in Familie und Peergroup
Problem-solving in Family and Peer Group 304

In eigener Sache

- Das institutionelle Gedächtnis der ZSE 320
- Der Sozialisationsforschung eine Stimme geben. Klaus Hurrelmann und
die ZSE 321
- Familie als Kontext, Instanz und Bedeutungsträger: Rosemarie Nave-
Herz und die ZSE 324
- Jürgen Zinnecker und die ZSE 1996 bis 2006 326

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

A. Traub über I. Behnken „Urbane Spiel- und Straßenwelten“	328
M. Grundmann über B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.) „Reflexive Erziehungswissenschaft“	329
M. Xyländer & A. Lange über P. Büchner & A. Brake (Hrsg.) „Bildungsort Familie“	330

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

DGS-Sektion <i>Jugendsoziologie</i> „(Virtuelle) Raumüberwindung: Technikbasierte Raumbezüge im Jugendalltag“	334
DGS-Sektion <i>Familiensoziologie</i> : „Beziehungs- und Familienentwicklung“	334
Society for Research on Adolescence (SRA): The 12 th Biennial Meeting	335
DGPs und International Union of Psychological Science	335

Studium und Weiterbildung

Ausbildung zum/r Familien-Mediator/in am Nürnberger Ausbildungsinstitut n.i.m.o.s.	336
---	-----

<i>Call for Papers</i>	336
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	336
---	-----

Fremdenfeindlichkeit und Bildung

Xenophobia and Education

Im Aufsatz wird dem Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und Bildung vor dem Hintergrund interethnischer Kontakte in der Schule nachgegangen. Neuere qualitative und quantitative Forschungsergebnisse triangulierend wird aufgezeigt, dass der häufig reproduzierte Befund der Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit in Abhängigkeit zum Bildungsgrad zu kurz greift. Exemplarisch wird auch verdeutlicht, dass die für eine demokratische Haltung unerlässliche Fähigkeit der Anerkennung des Anderen als Gleichen nicht an Fähigkeiten kognitiver Abstraktion gebunden ist, d.h. dass diese quer zum formalen Bildungsgrad liegt.¹

Schlüsselwörter: Fremdenfeindlichkeit, Bildung, politische Sozialisation, Jugendforschung, Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden

In the article, the authors investigate the interrelation between xenophobia and education against the background of inter-ethnic contact in school. By triangulating newer qualitative and quantitative research results, they cast doubt upon the often reproduced finding that the strength of the occurrence of xenophobia in a person's attitudes is dependent upon that person's level of education. As an example, they also make clear that the ability to recognize other people as equal to one's self (an ability that is indispensable to a democratic mindset) is not tied to abilities of cognitive abstraction; in other words, it is not linked to the person's level of formal education.

Keywords: xenophobia, education, civic socialization, youth research, triangulation of quantitative and qualitative research methods

1. Bildung und Fremdenfeindlichkeit – Ein empirischer Befund und seine Interpretationsbedürftigkeit

Fremdenfeindliche Einstellungen von Jugendlichen gehören seit Mitte der 1990er Jahre zu den zentralen Schwerpunkten der sozialwissenschaftlichen Diskussion. Weitgehend Einigkeit herrscht in der einschlägigen Literatur darüber, unter welchen Jugendlichen fremdenfeindliche Einstellungen am häufigsten vorkommen: Demnach sind Jugendliche in den neuen Bundesländern öfter fremdenfeindlich eingestellt als Jugendliche in den alten Bundesländern und Mädchen zeigen seltener fremdenfeindliche und gewaltbereite Einstellungen als Jungen (vgl. Gille & Krüger, 2000; Kleinert & de Rijke, 2001). Als immer wieder bestätigter Befund in den meist quantitativen Untersuchungen gilt zudem, dass mit steigendem Bildungsgrad fremdenfeindliche Einstellungen abnehmen (vgl. überblicksartig Hopf, 1999; Kleinert & de Rijke, 2001; Krüger u.a., 2003). Allerdings wird die ‚Bildung‘ der Befragten in den Analysen gewöhnlich nur

1 Für eine ausführliche Diskussion dieses Beitrages danken wir Hermann Veith, Sebastian Stark, Oliver Böhm-Kasper sowie den Gutachtern der ZSE sehr herzlich.

als demografische, unabhängige Variable in Form des besuchten Schultyps oder des höchsten erreichten Schulabschlusses erhoben. Indem so der Bildungsbegriff eng auf die institutionalisierte formelle (Schul-)Bildung bezogen bleibt, geraten zum einen solche Bildungsprozesse nicht in den Blick, die in den lebensweltlichen Kontexten der Familie und des Milieus stattfinden (vgl. Grundmann u.a., 2004, S. 42f.). Dabei liefern einige quantitative und qualitative Jugendstudien zum Einfluss von Familie und Peers auf die Ausbildung fremdenfeindlicher Haltungen durchaus wichtige Befunde (vgl. Bohnsack u.a., 1995; Hopf u.a., 1995; Eckert u.a., 2000; Möller, 2000; Groffmann, 2001; Kötting, 2004; Oepke, 2005).

Zum anderen – und diesem Punkt widmet sich der vorliegende Beitrag – ist noch immer zu einem großen Teil „unentschieden (...), wie der Zusammenhang von Ausbildung und Ethnozentrismus inhaltlich zu verstehen ist“ (Hopf, 1999, S. 848; vgl. Hopf, 1999; Rippl, 2002). Gleichwohl gibt es inzwischen einige Studien, die die Bedeutung von schulischen Einflüssen hinsichtlich der Genese von fremdenfeindlichen Einstellungen differenzierter zu erfassen versuchen: So hat Fend (1994) mit Hilfe einer Bedingungsanalyse zur Gruppe rechtsextrem und ausländerfeindlich denkender Jugendlicher deutlich gemacht, dass diese Schülergruppe durch ein Empathiedefizit, fehlende Beteiligung an schulischen Mitbestimmungsprozessen sowie das Erleben eines disziplinorientierten und restriktiven Lehrerverhaltens gekennzeichnet ist. Hopf (1999) diskutiert den Zusammenhang von Schulbildung bzw. Ausbildungsgrad und Ethnozentrismus vorrangig als Ergebnis ungleicher Bildungsprozesse: Neben (informellen) Lernprozessen, „deren Ergebnisse als personale Eingangsvoraussetzungen das schulische Lernen rahmen oder vorstrukturieren“ (Hopf, 1999, S. 854), legt er das Augenmerk auf die den schulischen Lernprozessen innewohnenden Ungleichheiten, über die sich „die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern so veränder(t), dass unterschiedliche Ausprägungen des Ethnozentrismus die Folge sind“ (ebd.). Schließlich wird der Zusammenhang von Bildung und Ethnozentrismus im Anschluss an Fend (1994) auch im Hinblick auf Verarbeitungsprozesse schulischer Ungleichheit gedeutet: Hauptschüler² seien deshalb fremdenfeindlicher eingestellt, „weil ihr Abschluss sie (...) nach der Schule stärker der direkten Konkurrenz mit ausländischen Schulabsolventen aussetzt“ (Hopf, 1999, S. 854; vgl. Fend, 1994, S. 144). Krüger und Pfaff (2002) arbeiteten heraus, dass sich die Partizipationschancen Lernender, die Bedeutung schulischer Gremienarbeit, ein autoritäres Lehrerverhalten sowie der Grad des schulischen Schlichtungspotenzials als wichtige Differenzierungsfaktoren im Hinblick auf die Belastung von Schulen durch rechte politische Orientierungen in der Schülerschaft erweisen. Krüger u.a. (2003) konnten aufzeigen, dass Zusammenhänge zwischen negativen schulischen Anerkennungserfahrungen und rechten Orientierungen bei Jugendlichen bestehen sowie dass Schulen mit einem hohen Anteil an Anhängern rechter Jugendkulturen durch negative Anerkennungsbeziehungen im Schüler-Lehrer-Verhältnis gekennzeichnet sind. Schließlich zeigt Oepke (2005) auf, dass nicht einfach die über die Schulformzugehörigkeit abgefragte Bildung im Zusammenhang mit rechtsextremen Einstellungen stehe, sondern dass unter-

2 Aus Gründen der Lesbarkeit beschränken wir uns auf die Verwendung der männlichen Schreibform, wenn beide Geschlechter gemeint sind.

schiedliche „Bedingungen, die unmittelbar durch den Alltag in der Schule bestimmt werden, ebenfalls Einfluss auf die Einstellung der Jugendlichen [nehmen]. Dabei scheinen sich diese Bedingungen in den unterschiedlichen Schulzweigen in der Weise zu unterscheiden, dass im Gymnasium Toleranz und die Unterstützung demokratischer Haltungen stärker gefördert werden als in der Haupt-, Real- oder Mittelschule.“ (Oepke, 2005, S. 338)

Alle diese Untersuchungen verweisen letztlich darauf, dass der Zusammenhang von Bildung und Fremdenfeindlichkeit komplexer ausgestaltet ist als es die Darstellung des Zusammenhanges zwischen der Schulformzugehörigkeit bzw. höchstem Schulabschluss und Fremdenfeindlichkeit pauschal nahe legt. Nach den vorliegenden Ergebnissen scheinen vor allem solche Bildungsprozesse bedeutsam im Hinblick auf die Vorbeugung fremdenfeindlicher Einstellungen zu sein, die im Rahmen der je einzelschulischen Anerkennungskultur soziales Lernen, Toleranzfähigkeit und Partizipation fokussieren. In Bezug auf die demografische Variable ‚Bildung‘, die über den besuchten Schultyp bzw. den höchsten erreichten formalen Schulabschluss erhoben wird, ergibt sich hier eine Differenzierung: Während für die Konstitution verschiedener Schulformen die unterschiedliche Bezugnahme und Förderung kognitiver Kompetenzen der Schüler grundlegend ist, unterscheiden sich die Schultypen *nicht* hinsichtlich ihres Auftrages der Ausbildung von Demokratiefähigkeit und Toleranz. Schulformbezogene Bildungsunterschiede müssten sich demnach idealer nur auf Differenzen beziehen, die aus kognitiven Kompetenzunterschieden herrühren. Dezierte Befunde, inwieweit kognitive Kompetenzen bzw. Intelligenz wiederum mit der Ausprägung von fremdenfeindlichen Haltungen einhergehen, liegen aber bisher nicht in ausreichendem Maße vor und geben eher widersprüchliche Hinweise: Betont wird einerseits, dass sich Vorurteile höher Gebildeter weniger auf ethnische als soziale (Schicht-)Unterschiede beziehen (vgl. Hopf, 1999, S. 852f.; Bergmann & Erb, 1991) und dass das Antwortverhalten in standardisierten Befragungen schichtspezifisch nach Erwünschtheit variiert (Hopf, 1999, S. 853; Oepke, 2005, S. 463). Andererseits, so Hopf, zeige sich, dass z.B. „kognitive Komplexität (...) mit weniger antisemitischen Einstellungen verbunden“ sei (Hopf, 1999, S. 855f.). Auch Oepke (2005) resümiert über die eigenen Befunde und im Hinblick auf Ergebnisse der Vorurteilsforschung, dass es Anhaltspunkte dafür gebe, dass zwischen Intelligenz und „der kognitiven Aktivierung bestimmter Werte, Normen und Ideologien“ (Oepke, 2005, S. 463) ein Zusammenhang bestehe.³ Gerade rekonstruktiv ausgerichtete qualitative Forschungsmethoden, die, wie das Gruppendiskussionsverfahren, unmittelbar an der Erfahrungswelt der Forschungssubjekte ansetzen, ermöglichen es, den genannten Abwägungen Rechnung zu tragen: Nicht nur gibt es hier kein ‚unerwünschtes Antwortverhalten‘, es können die in den alltäglichen Interaktionen potenziell zum Vorschein kommenden Vorurteile auch im Hinblick auf die Aktivierung bestimmter Werte und Ideologien nachgezeichnet werden. Insofern erscheint es vielversprechend, die

3 Neben der Schulleistung bezieht sich Oepke auf die Schulformzugehörigkeit als „Indikator für das Maß an Intelligenz“ (Oepke, 2005, S. 463). Das überzeugt insofern nicht, als dass so Intelligenz nicht als schulformunabhängiges Bildungsmerkmal konzeptualisiert ist (vgl. zum Zusammenhang von Schulleistung und Schulformzugehörigkeit auch Ditton, 2004, S. 253).

quantitativ dominierte Forschung zur Analyse von Bildung und Fremdenfeindlichkeit um eine qualitative Perspektive zu erweitern, wie wir es in der Triangulation von qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen im Folgenden tun wollen.

Vor dem Hintergrund, dass die Schule einen Ort darstellt, an dem junge Deutsche und Migranten gemeinsam lernen, gibt es zur Erklärung von Fremdenfeindlichkeit einige wenige Untersuchungen – vornehmlich aus dem Bereich der Migrationsforschung –, die die Kontakte zwischen Deutschen und Migranten in den Mittelpunkt ihres Interesses rücken. Diese sind im Hinblick auf eine differenzierte Betrachtung des Zusammenhangs von (schulischer) Bildung und Fremdenfeindlichkeit anschlussfähig.⁴ Während bislang auf den Zusammenhang von Bildung, Fremdenfeindlichkeit und interethnischen Kontakten vorwiegend unter dem Aspekt potenzieller Arbeitsplatzkonkurrenz eingegangen wird (vgl. oben), wird hier auf die der Tradition der Sozialpsychologie entstammenden Kontakthypothese Bezug genommen. Diese geht von der Annahme aus, dass Individuen, die über ausgeprägte Kontakte zu Angehörigen ethnischer Minderheiten verfügen, aufgrund konkreter Erfahrungen ein geringeres Maß an fremdenfeindlichen Vorurteilen aufweisen. Kontakte zwischen zwei als distinkt wahrgenommenen Gruppen, so die These, führen unter bestimmten Bedingungen dazu, dass Vorurteile bzw. fremdenfeindliche Stereotypisierungen verringert oder abgebaut werden (vgl. Allport, 1954, 1971; zusammenfassend Pettigrew & Tropp, 2000). Solche Bedingungen stellen die Gleichheit des Status, des Ziels und der Interessen der Beteiligten sowie eine positive soziale Sanktionierung durch die Umwelt dar. Bei der Durchsicht der Literatur lassen sich zudem weitere Faktoren ausmachen, die diesen Zusammenhang moderieren, wie die Freiwilligkeit der Interaktion zwischen Personen unterschiedlicher Gruppen (vgl. Jonas, 1998) oder die Intimität des Kontaktes (vgl. Gurwitz & Dodge, 1977). So konnten Reinders u.a. (2000) ähnlich den Befunden von Münchmeier (2000) zeigen, dass türkische Jugendliche mit ausschließlichen Kontakt zu deutschen Peers eine geringere türkische Identität und eine höhere bikulturelle Identität aufweisen und ein positiveres Bild von ihren deutschen Mitschülern zeichnen. Dollase u.a. (1999, 2002) untersuchten die Interaktionsbeziehungen von Schülern innerhalb von Schulklassen und konnten zeigen, dass soziometrische Ablehnungen und negative evaluative Stereotypisierungen mit einem geringen Kontakt mit Ausländern einhergehen. Diese Befunde erweitern den Blick auf die demografische Variable Bildung insofern, als dass sie einerseits auf den Einfluss auf die Kontakte unter Schülern durch die pädagogische Gestaltung der Schulkultur und andererseits auf den Zusammenhang von Schulform und Migrationsanteil in der Schülerschaft hinweisen, die letztlich zur Aufklärung schulformbezogener Bildungseffekte im Hinblick auf die Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit beitragen könnten.

4 Ein Blick auf amtliche Statistiken macht deutlich, dass gerade die Schule einen Raum darstellt, in dem jugendliche Migranten und junge Deutsche aufeinandertreffen. In der Schule, insbesondere in niedrigeren Schulformen, haben Jugendliche täglich interethnische Kontakte. So besaßen von den 9,8 Millionen Schülern in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2002/2003 rund 961.000 eine ausländische Staatsbürgerschaft (Statistisches Bundesamt, 2004).

2. Interethnische Kontakte, Fremdenfeindlichkeit und Bildung

Unter der Leitung von Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger haben wir in der Studie „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ die politischen Haltungen Jugendlicher im Alter zwischen 13 und 16 Jahren sowie die Bedeutung schulischer Bildungsprozesse für die Herausbildung dieser untersucht (Helsper u.a., 2006). In der Verbindung einer forschungsmethodisch quantitativ und einer qualitativ ausgeprägten Teilstudie wurden zum einen Schüler an insgesamt 43 allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten Regionen in Sachsen-Anhalt (LSA) und Nordrhein-Westfalen (NRW) befragt. Der quantitativen Studie lag eine mehrfach gestufte, mehrfach geschichtete und geklumpete Zufallsstichprobe zugrunde. Als Auswahlkriterien für die Untersuchungsstichprobe wurden folgende Merkmale berücksichtigt: je ein Bundesland in Ost- und Westdeutschland, strukturschwache und strukturstarke Groß- und Mittelstädte sowie ländliche Regionen, vorhandene Schulformen, Schulen und Klassenstufen bzw. Jugendliche in den Schulformen, sodass bezogen auf das Merkmal Schulform ein repräsentatives Bild von der Grundgesamtheit der 13- bis 16-jährigen Jugendlichen (Klassenstufe 8 und 9) in beiden Bundesländern entstand. Die Stichprobe umfasste 4.837 Schüler (49,4 % Mädchen) aus der 8. und 9. Jahrgangsstufe (mittleres Alter: 14,4 Jahre). Zum anderen wurden an vier Schulen beider Bundesländer mehrwöchige qualitative Studien durchgeführt, die eine Ethnografie schulischer Anerkennungsbeziehungen mit Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Lernenden sowie mit biografischen Schülerinterviews verbanden.⁵

Fremdenfeindlichkeit wurde in der Studie als ein Index konzeptualisiert, der auf acht Einzelaussagen basiert. Diese betonen eine individuelle Distanz zu Ausländern, die sich auf die Vorenthaltung gleicher Rechte und die Geringerschätzung anderer Kulturen bezieht (vgl. Krappidel & Böhm-Kaspar, 2006, S. 46). Als fremdenfeindlich wurden diejenigen Befragten eingestuft, die mindestens sechs ausländerfeindlich formulierten Statements zugestimmt haben (Fritzsche, 2006, S. 80f.).

Insgesamt gaben in der Studie 21 % der befragten Schüler an, über einen Migrationshintergrund zu verfügen – d.h. einen Vater und/oder eine Mutter zu haben, die im Ausland geboren sind. Hierbei ist der Anteil der ohnehin wenigen Migrantenjugendlichen im LSA (insgesamt 6 %) in den verschiedenen Schulformen in etwa gleich groß. In NRW haben 33 % der Schüler einen Migrationshintergrund – an den Hauptschulen machen sie knapp über die Hälfte der Schülerschaft, an den Gesamtschulen 37 % sowie je über ein Fünftel an den Realschulen und Gymnasien aus (vgl. Helsper & Krüger, 2006; Fritzsche, 2006). Vor diesem Hintergrund entstanden für uns die Fragen, inwiefern erstens interethnische Kontakte in der Schule die Herausbildung fremdenfeindlicher Haltungen beeinflussen und zweitens, welche Relevanz der Schule als Ort öffentlicher Bil-

5 Die Studie lief von Juni 2002 bis Mai 2005 an der Universität Halle und war Teil des Bielefelder Forschungsverbundes „Desintegrationsprozesse – Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft“ (Leitung Wilhelm Heitmeyer). Christine Wiezorek war wissenschaftliche Mitarbeiterin im qualitativen, Sylke Fritzsche im quantitativen Teilprojekt. Daneben waren Nicolle Pfaff, Oliver Böhm-Kaspar und Sabine Sandring als Mitarbeiter am Projekt beteiligt (vgl. Helsper u.a., 2006).

derung und Erziehung dabei zukommt. Für die Beantwortung der Fragen haben wir einzelne quantitative und qualitative Ergebnisse aus unserer Studie aufeinander bezogen (vgl. Fritzsche & Wiezorek, 2006). Bezogen auf den Zusammenhang von interethnischen Kontakten, schulischer Bildung und Fremdenfeindlichkeit zeigten sich dabei widersprüchliche Befunde. Diese Befunde bestehen zusammenfassend darin,

- dass einerseits fremdenfeindliche Einstellungen mit steigendem Bildungsgrad – gemessen an der Schulformzugehörigkeit – abnehmen (Krüger u.a., 2003, S. 805; Fritzsche, 2006);
- dass andererseits ein negativer Zusammenhang zwischen Kontaktmöglichkeiten und -erfahrungen und fremdenfeindlichen Einstellungen von deutschen Jugendlichen besteht, wobei sich Freundschaften als bedeutender Faktor für die Reduzierung von Vorurteilen, multiethnische Schülerschaften als gering positive Einflussgröße (die praktisch nicht bedeutsam ist) erweisen – obwohl letztgenannte alltägliche Begegnungen ermöglichen (Fritzsche, 2006; Fritzsche & Wiezorek, 2006);
- dass in den Gruppendiskussionen der Jugendlichen Vorurteile bzw. stereotype Wahrnehmungen des Ausländers zum Ausdruck kommen, deren (diskursive) Verhandlung sowohl Aspekte sozialen Lernens als auch auf kognitive Kompetenz bezogene Bildungsaspekte verdeutlichen,
- wobei exemplarisch sichtbar wird, dass Fremdenfreundlichkeit weniger an kognitive Abstraktionsfähigkeit gebunden ist als an die demokratische Haltung grundlegender Achtung, deren Förderung zum Bildungsauftrag aller Schulen gleichermaßen gehört. Dieser Befund steht im Widerspruch zum erstgenannten.

Im Folgenden soll diesen Diskrepanzen nachgegangen werden. Anhand von Ausschnitten aus zwei Gruppendiskussionen mit Schülern wird zunächst der Umgang mit Ausländer-Stereotypisierungen fokussiert und die sichtbar werdenden bildungsrelevanten Aspekte vorgestellt (2.1). Im Anschluss daran werden differenzierte quantitative Analysen zum Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und interethnischen Kontakten unter dem Aspekt des Einflusses des Bildungsniveaus präsentiert, wobei sich diese Betrachtung auf die Fremdenfeindlichkeit deutscher Schüler beschränkt.⁶ Neben dem Befund, dass zwischen dem Kontakt zu jungen Migranten sowie dessen Qualität und fremdenfeindlichen Einstellungen ein Zusammenhang besteht, zeigt sich hier, dass nicht die Schulform an sich, sondern neben Individualmerkmalen andere Aspekte der Schulkultur ausschlaggebend sind (2.2). Hier bestätigt sich, was auch die exemplarischen Rekonstruktionen aufzeigten: dass der Zusammenhang von Bildung und Fremdenfeindlichkeit in der Reduktion auf formale Bildung insgesamt zu kurz greift und in dieser Weise nicht länger haltbar ist. Dies werden wir am Schluss kommentieren (3).

6 Wir klammern bei diesen Analysen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus, da wir davon ausgehen, dass die Fremdenfeindlichkeit von Menschen nicht deutscher Herkunft ein hiervon abzugrenzender, eigener Forschungsgegenstand ist, dem über eine gesonderte Untersuchung Rechnung getragen werden muss (vgl. Fritzsche, 2004).

2.1 Der Umgang mit Ausländer-Stereotypen in der Peerinteraktion unter dem Bildungsaspekt – Exemplarische qualitative Befunde

Auf die bereits angesprochene Differenzierung von Bildungsprozessen, die einerseits auf die Förderung von Kognitions- und Abstraktionsfähigkeit und andererseits auf die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung zielen, sind wir – zurückblickend – beiläufig aufmerksam geworden, als wir eine Interaktion von Schülern, in der ein fremdenfeindliches Stereotyp geäußert wird, rekonstruiert haben (vgl. Fritzsche & Wiezorek, 2006). Diese Differenz, die sich im Umgang der Jugendlichen mit Ausländer-Stereotypen zeigt, soll im Folgenden anhand von zwei Ausschnitten aus Peerinteraktionen herausgearbeitet werden. Beide Passagen entstammen Gruppendiskussionen, an denen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund teilnahmen, die jeweils die 9. Klasse – zum einen des Gymnasiums, zum anderen der Hauptschule – besuchten.

Das *erste Fallbeispiel* entstammt einer Gruppendiskussion mit Jungen eines nordrhein-westfälischen Gymnasiums, die sich auch außerhalb der Schule als fester Freundeskreis verstehen (vgl. hierzu Wiezorek u.a., 2006; Fritzsche u.a., 2006). An einer Stelle werden die sechs Jungen, von denen einer über einen Migrationsstatus verfügt, nach ihrem „Kontakt zu ausländischen Jugendlichen“ befragt. Es entspinnt sich daraufhin folgender Dialog:

- I: ja habt ihr eigentlich Kontakt zu ausländischen Jugendlichen?
Cm: ja ehm ja kann man nicht sagen also
Sm: *nee*
Em: *leh ich bin ein Ausländer*
Cm: *ja doch also wenn man jetzt so sacht vom ehm also der Elvir zum Beispiel der ist ja jetzt auch so deutsch nur halt ist er ja vom Aussehen her dunkelhäutig*
Mm: *ich bin doch nicht halbdunkel*
Em: *leuchtet ihn ja dass er irgendwie aus 'm an-anderen Land kommt ja und s-so in der Beziehung schon aber aber jetzt mit richtigen die so keinen deutschen Pass haben oder so eigentlich nicht*
Sm: *ja eins zwei Leute die (.) halb polnisch sind*
Dm: *Halbtürke*

(Gruppendiskussion, Klasse 9, Gymnasium Zechenhausen).⁷

Die Jungen verneinen die Frage der Interviewerin: Mit „richtigen“ Ausländern haben sie keinen Kontakt. Die Differenzierung zwischen Ausländern und „richtigen“ Ausländern geschieht dabei durch eine Intervention von Elvir, dessen Mutter Philippinerin ist, und der sich offenbar den Ausländern zugehörig fühlt. Für Elvirs deutsche Freunde ist der Status des Ausländers anders als für ihn selbst nicht (nur) über die ethnische Zugehörigkeit bestimmt, sondern vor allem über die (Nicht-)Zugehörigkeit zum deutschen Staat. Elvirs Status wird von den anderen also neutralisiert: Er, der in Deutschland geboren ist, der die deutsche Sprache akzentfrei spricht und dessen Vater Deutscher ist, ist in ihrem

7 Transkriptionszeichen: (.) ; (6) kurze Pause; Sprechpause von 6 Sekunden besonders betont gesprochen
Schande (wirklich) schwer verständlich, Unsicherheit in der Transkription
@.@ ; @6@ kurzes Lachen; Lachen von 6 Sekunden Dauer
@ja@ lachend gesprochen
/ schneller oder überlappender Redeanchluss

Verständnis – ähnlich den „*eins zwei Leute(n)*“, die „*halb polnisch*“ oder „*Halbtürke*“ sind – kein „*richtige(r)*“ Ausländer, er ist „*deutsch*“. Die „*richtigen*“ Ausländer sind solche, die keine verwandtschaftliche oder staatsbürgerliche Zugehörigkeit zu den Deutschen nachweisen können. Die Frage nach dem Umgang mit ausländischen Jugendlichen wird hier also als eine nach dem Umgang mit solchen Jugendlichen reinterpretiert, die neben einer anderen nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit weder über ein deutsches Elternteil noch über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Dabei zeigt sich einerseits, dass für den Umgang der Freunde miteinander die Frage der ethnischen Herkunft irrelevant ist: Dass die Jungen, indem sie mit Elvir umgehen, überhaupt mit Ausländern Kontakt haben, muss ihnen von Elvir erst ins Bewusstsein gerufen werden. Andererseits werden zwei konträre Positionen in der Bestimmung dessen deutlich, was ein Ausländer ist. Während Elvir sich selbst als „*Ausländer*“ sieht, wird ihm von den anderen abgesprochen, zu den „*richtigen*“ Ausländern zu gehören. Es entwickelt sich hier allerdings keine Auseinandersetzung darüber. Mit Clemens Hinweis darauf, dass die Jungen zu „*richtigen*“ Ausländern eher keinen Kontakt haben, ist die Passage zunächst beendet. An anderer Stelle bringt Elvir seine Position erneut ein:

- Dm: *ich denke Probleme hat keiner von uns mit denen aber*
 Em: *[mit Ausländern?]*
 Dm: *ja*
 Em: *[was war 'n mit 'm Levent?]*
 Dm: *[das ist kein Ausländer]*
 Mm: *[was war 'n mit denen am Nordpark?]*
 Cm: *[ja d-]*
 Sm: *[ja das sind so Assitürken das ist ja @.@]*
 ?m: *[ja na]*
 Cm: *[ja dat is ja das sind ja auch eigentlich Deutsche]*
 Sm: *[ham deutsche Staatsbürgerschaft]*
 Em: *[Mensch jetzt-]*
 Mm: *[was meinen Sie jetzt direkt eh mit Ausländern?]*
 (ebd.)

Elvir, der sich zur Feststellung der anderen Jungen, dass er nicht zu den „*richtigen*“ Ausländern zähle, zunächst nicht äußerte, bringt an dieser Stelle die Diskrepanz in der Wahrnehmung dessen, was ein Ausländer ist und wie sich der Kontakt zu diesen gestaltet, mit der Thematisierung von Levent wieder ein. Mit Levent, einem türkischen Schüler aus der Nachbarklasse, stehen die Jungen in einem Konflikt, der im Untersuchungszeitraum an dieser Schule einen Höhepunkt erreichte (vgl. Wiezorek u.a., 2006). In der Rekonstruktion dieses Konfliktes zeigte sich, dass die Auseinandersetzungen der Jungen über gegenseitige Abwertungen verlaufen. Diese rühren aus Differenzen der unterschiedlichen kulturell-habituellen und schichtspezifischen Lebensentwürfe und Identitätsmuster her und werden über die jeweilige (jugend-)kulturelle Einbettung getragen. Neben der (gegenseitigen) Herabwürdigung des sozialen Status wurde sichtbar, dass eine der Linien, über die die Geringschätzung von Levent seitens dieser Jungengruppe erfolgt, dessen ethnische Zugehörigkeit ist. Den deutschen Jungen, die sich als linke Jugendliche verstehen, blieben die fremdenfeindlichen Implikationen ihres Handelns allerdings unzugänglich (vgl. ebd.). Elvirs Thematisierung von Levent weist nun darauf hin, dass zumindest er die Herablassung der Jungen ähnlich wie Levent als eine über die Ethnie

verlaufende Abwertung wahrgenommen hat. Gleichsam irritiert er die Feststellung Davids, keine „Probleme“ mit Ausländern zu haben. Implizit insistiert er damit erstens auf seine Sicht dessen, was ein Ausländer ist. Zweitens bezieht er gegenüber David eine oppositionelle Position: Nach seinem Dafürhalten haben die Jungen doch „Probleme“, und dafür steht nach seiner Ansicht der Konflikt mit Levent. Das Gespräch spaltet sich im weiteren Verlauf: Mirko teilt, indem er sich auf andere Jugendliche „am Nordpark“ bezieht, die oppositionelle Position Elvirs und damit dessen Sicht davon, was ein Ausländer ist. Demgegenüber betonen die anderen, dass die Konflikte mit Levent und den anderen Jugendlichen nicht unter die Kategorie ‚Probleme mit Ausländern‘ fallen, weil alle Angesprochenen, gleichwohl sie zwar türkischer Nationalität sind, keine Ausländer in ihrem Verständnis sind, da sie über die „deutsche Staatsbürgerschaft“ verfügen. Die Differenzierung zwischen Ausländern und Deutschen wird hier von Sascha, David und Clemens abermals an der Staatsbürgerschaft festgemacht, die sich auf den rechtlichen Status der Person bezieht. Nivelliert werden in dieser Perspektive allerdings Unterschiede der Lebensweise und des Umgangsstils, die aus der Eingebundenheit in andere Herkunftskulturen und Traditionslinien herrühren und die – in Bezug auf Levent – für die Jungen einen negativen Bezugspunkt der eigenen Verortung darstellen. Dabei wird nicht geleugnet, dass die Jungen Konflikte mit Levent und den anderen türkischen Jugendlichen haben. Aber der Sicht, dass dies Konflikte seien, die in die Kategorie ‚Probleme mit Ausländern‘ fallen, wird widersprochen. Das heißt, die Jungen negieren hier, dass ihren Konflikten mit den türkischen Jugendlichen auch eine Abwertung der ethnischen Zugehörigkeit zuzugehen ist. In der Bezeichnung „Assitürken“ kommt diese Abwertung allerdings deutlich zum Ausdruck. Zudem zeigt sich, dass die Frage, wie sich der Umgang der Jungen mit ausländischen Jugendlichen gestaltet, sich implizit zu einem Diskurs darüber entfaltet, was ein Ausländer eigentlich ist. Dabei diskutieren die Jungen ihr gegensätzliches Verständnis nicht aus; das Thema wird aber von Mirko schließlich auf einer Metaebene expliziert. Er gibt die kategoriale Bestimmung dessen, was ein Ausländer ist, schließlich an die Interviewerin zurück: „was meinen Sie jetzt direkt eh mit Ausländern?“

Das Thema des Umgangs mit Ausländern wird somit auf zwei Ebenen bearbeitet. Einerseits geht es darum, sich zum Umgang mit ausländischen Jugendlichen zu äußern: Unter dem Hinweis, dass Ausländer nur solche sind, die nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, insistieren David, Sascha und Clemens darauf, keine Probleme zu haben. Elvir und Mirko widersprechen dieser Ansicht, indem sie auf Konflikte mit Levent und anderen türkischen Jugendlichen hinweisen. Dies zeigt ein anderes Verständnis dessen an, was ein Ausländer ist. Damit ist andererseits die Frage, was ein Ausländer eigentlich ist, thematisch; hier zeigen sich zwei unterschiedliche Positionen. In diesem Sinne geht es in der Sequenz um Fragen der Begriffsklärung; Elvir steht qua Person für eine Definition („ich bin ein Ausländer“); David, Sascha und Clemens entfalten mit dem Hinweis auf den „deutschen Pass“ die andere. Über die Elaboration des jeweiligen Verständnisses davon, was (k)ein Ausländer ist, wird die Diskrepanz beider Positionen offensichtlich. Die sich aufdrängende Frage der Klärung wird in der Rückfrage an die Interviewerin expliziert. Abstrahiert vom eigentlichen Thema – Umgang mit Ausländern – soll zunächst geklärt werden, was ein Ausländer ist.

Die unterschiedlichen Sichtweisen in der Gruppe führen also zu einer Metakognition: Es existiert ein abstrakt theoretisches Problem in Hinsicht auf den Begriff des Ausländers. Dieses Problem wird hier als eines der Kategorienklärung erkannt und schließlich benannt: Dabei werden die vorhandenen Vorurteile gegenüber Levent und den türkischen Jugendlichen einerseits ‚rationalisiert‘; pragmatisch sind diese hier nicht relevant, da es sich bei den Jugendlichen nicht um Ausländer handle. Andererseits, in der Bestimmung des Ausländers über seine ethnische Zugehörigkeit, lässt sich der Vorwurf, „*Probleme*“ mit Ausländern zu haben, nicht gänzlich beseitigen. Dass Mirko die Aufgabe der Klärung an die Interviewerin zurückgibt, macht hier darauf aufmerksam, dass er hier dem Austragen der Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe vorbeugt – dass die Jungen hier keinem gemeinsamen Orientierungsrahmen folgen, muss so nicht offen thematisiert werden. Deutlich wird aber, dass das Erkenntnisinteresse darauf ausgerichtet ist, das Problem unterschiedlicher Deutungen dessen, was ein Ausländer ist, zu klären. Offenbar ist die Kategorie des Ausländers für die Interaktion unter den Freunden selbst praktisch irrelevant. Diese Irrelevanz zeigt sich nun nicht gegenüber den türkischen Jugendlichen, mit denen die Jungen nicht befreundet sind. Ihnen gegenüber kommt stattdessen im Ausdruck „*Assitürken*“ eine Herablassung zum Ausdruck und zwar eine, die sich auch auf die ethnische Zugehörigkeit bezieht. Indem Sascha, Clemens und David den Jugendlichen aber zugleich absprechen, Ausländer zu sein, negieren sie implizit diese – neben dem sozialen Status – auf die Ethnie bezogene Abwertung. Und in Bezug hierauf erscheint die metakognitive Klärung dessen, was ein Ausländer ist, als ‚Intelktualisieren‘, d.h. als kognitive Glättung der ‚Dissonanz‘ zwischen der Abwertung der türkischen Jugendlichen und dem Statement, keine „*Probleme ... mit denen*“ zu haben: Trotz der intellektuellen Fähigkeiten wird im Ausdruck „*Assitürken*“ eine implizit fremdenfeindliche Herablassung sichtbar, die sich auf die Vorenthaltung der grundlegenden Achtung vor dem Anderen als einem Gleichen bezieht. Erkennbar ist hier also eine Diskrepanz zwischen kognitiver Kompetenz sowie sprachlicher Elaborationsfähigkeit, die auf ein hohes Bildungsniveau verweisen, und der demokratischen Fähigkeit des grundlegend achtungsvollen Umgangs miteinander. Diese Diskrepanz verdeutlicht die – im Hinblick auf die schulformdifferente Förderung kognitiver Kompetenz – Eigenständigkeit desjenigen Bildungsaspektes, der auf die Einübung in den demokratischen Umgang zielt, aus der die Anerkennung des Gegenüber als einem Gleichen hervorgeht. Offenbar gehört dieser Aspekt zu einem Bildungsbereich, der quer zur Förderung kognitiver Kompetenz und damit auch quer zum formalen schulischen Bildungsgang liegt.

Gerade darauf verweist auch das *zweite Fallbeispiel* (vgl. Fritzsche & Wiezorek, 2006): In einer Gruppendiskussion mit sieben Jugendlichen einer Hauptschulklasse in NRW, von denen drei einen Migrationshintergrund aufweisen, werden die Schüler nach einem allgemeinen Eindruck von ihrer Schule gefragt. Auf diese wird durch die Jugendlichen insgesamt positiv Bezug genommen, vor allem im schulformbezogenen Vergleich mit anderen Hauptschulen ist ihre Schule – so Melissa – schließlich „*ganz in Ordnung*“:

Mw: *aber sonst ist die Schule eigentlich ganz in Ordnung für ne Hauptschule also manche Hauptschulen solln ja (wirklich) richtig schlimm sein mit Drogen Hehlerei und bla bla bla*
 Tm: *hm*
 Mw: *ist eigentlich ne korrekte Hauptschule so (.)*

(Gruppendiskussion, Klasse 9, Hauptschule Unterfeld).

Vor dem Gegenhorizont eines Bildes von „*manchen*“ Hauptschulen, die eine Reihe von Belastungen wie Drogenhandel und -konsum aufweisen, erscheint die eigene Schule „*korrekt*“. Melissa spricht an dieser Stelle weiter, indem sie auf den anderen Schulteil der Schule verweist, der fünf Minuten entfernt von ihrem Schulstandort liegt, und in dem analog zu ihrem zweizügig die 5. bis 10. Klasse unterrichtet werden:

Mw: *also die die die Schule gehört ja mit der Steinstraße*
zusamm und die Str- äh die Steinstraße die is richtig schlimm das- die is schlimmer als also da sin ja
 Rm: *die is richtig aso Alter boahh*
 Mw: *halt beides gleich (.) wissen Se ja und die soll richtig schlimm sein drüben (.) sind auch viele*
 I: *hm hm*
 Mw: *Ausländer (drauf)*
 (ebd.).

Abgesehen davon, dass hier deutlich wird, dass die Schüler unter der eigenen Schule nur denjenigen Schulteil verstehen, den sie selbst besuchen, interessiert hier, dass Melissa den schlechten Ruf des anderen Schulteils damit in Verbindung bringt, dass da „*auch viele Ausländer (drauf)*“ sind. Erstens wird der Verweis auf die Ausländer von ihr hier ähnlich stichworthaft in die Runde gebracht wie weiter oben: „*Drogen Hehlerei und bla bla bla*“ – und dies ebenfalls im Tenor des „*schlimm(en)*“. Zweitens erfolgt der Verweis auf die Ausländer hier als ein beispielhafter Beleg gerade für die Problematik des Schulteils: Implizit wird von Melissa den nichtdeutschen Schülern des anderen Schulteils eine Verantwortung für dessen Zustand zugesprochen. Hier erfolgt eine pauschale Zuschreibung von delinquenten Eigenschaften an die Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft. Darin kommt der gängige fremdenfeindliche Stereotyp der auf Überfremdungsangst verweisenden Kriminalitätsfurcht in Bezug auf Ausländer zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigt sich eine latente Fremdenfeindlichkeit in der projizierenden Schuldzuweisung, nach der es an den Ausländern liege, dass der andere Schulteil solche Schwierigkeiten hat, den Migrantenjugendlichen kommt hier eine Sündenbockfunktion zu. Interessant ist, wie die anderen der Gruppe auf diese Zuschreibung reagieren:

Aw: */@hier auch@*
 Jw: */@(nein)@*
 Aw: */@(.)@*
 Jw: */@hier auch@*
 (ebd.).

Astrid, wie Melissa eine deutsche Jugendliche, insistiert lachend, dass es auch in ihrem Schulteil viele Ausländer gäbe. Das heißt, sie reagiert genau auf das Thema des Zusammenhangs von Ausländeranteil und Delinquenzbelastung im schulischen Milieu, dies aber ohne dass der Zusammenhang an sich expliziert wird. Implizit entkräftet sie mit ihrem Hinweis das Argument Melissas, dass der hohe Ausländeranteil des anderen Schulteils ein Beleg dafür wäre, dass dieser Schulteil „*schlimm*“ sei, denn der eigene Schulteil wurde unabhängig

davon, wie viele Migranten hier zur Schule gehen, positiv evaluiert. Indem sie lachend Stellung bezieht, signalisiert sie Melissa wohlwollend, dass diese mit ihrer Unterstellung wohl nicht ganz ernst zu nehmen sei. Das heißt, Melissa wird für die Äußerung eines fremdenfeindlichen Stereotyps nicht angegriffen, ihre Äußerung erfährt aber eine hohe Relativierung. Das Ganze wird gesteigert durch Jeany – eine Jugendliche mit Migrationshintergrund –, die auf Astrids Insistieren zunächst lachend-provokativ das Gegenteil behauptet, bevor sie letztlich Astrids Insistieren bestärkt: Die Zuschreibung Melissas, dass ein „*schlimmer*“ Zustand einer Schule etwas mit dem Ausländeranteil zu tun habe, wird über den Hinweis, dass auch da, wo man sich im Großen und Ganzen wohl fühlt, „*viele Ausländer*“ sind, gründlich irritiert. Nun ergreift Tonne, ebenfalls einer der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, das Wort:

Tm: wer ist hier Deutscher in der Reihe (6)
 [Rolf, Astrid, Melissa, Pascal melden sich]
 ?m: boah
 Jw: /jaa
 Rm: Astrid nimm den Finger @runter@ @(.)@
 ?m: /@(.)@
 me: /@(.)@
 Aw: @aber Rolf du ne@
 Tm: /eine Schande für die Deutschen
 I: /@ (hm) @
 Aw: /@ja@ (3)
 (ebd.).

Er fragt in die Runde, wer von den anwesenden Schülern „*Deutscher*“ sei, woraufhin sich die vier deutschen Schüler melden. Einerseits ist dies ein Zeichen dafür, dass die Jugendlichen die ethnische Herkunft des anderen gar nicht unbedingt kennen, was – ähnlich wie in der gymnasialen Jungengruppe in Bezug auf Elvir – auf die Irrelevanz der Frage der ethnischen Herkunft für den alltäglichen Umgang untereinander hinweist. Andererseits erfährt das spaßhafte Ausagieren von Melissas Vorwurf durch Astrid und Jeany eine Wendung: Noch immer wird die Frage nach dem Zusammenhang der Delinquenzbelastung des anderen Schulteils und dem Anteil der dort lernenden Migranten nicht auf einer Metaebene, z.B. als fatale Einstellung von ihr, thematisiert. Nun geht es aber um eine ernsthafte Klärung. Die Behauptung, dass auch im eigenen für gut befundenen Schulteil „*viele Ausländer*“ lernen, soll exemplarisch an der eigenen Gruppe überprüft werden. Die Klärung der strittigen Frage nach dem Zusammenhang von Ausländeranteil und Delinquenzbelastung einer Schule geschieht gegenstandsbezogen, Melissas Argumentationszusammenhang wird über die konkrete Veranschaulichung widerlegt. Die eigene Gruppe steht für den eigenen Schulteil, und hier sind drei von sieben Schülern solche, die für sich nicht in Anspruch nehmen, „*Deutsche*“ zu sein. Melissa wird, da die ihren Äußerungen implizite Denunziation von Schülern mit Migrationsstatus selbst nicht expliziert wird, nicht angegriffen. Aber das, was sie unterstellt, wird über diese Aushandlung in anschaulicher Weise ad absurdum geführt. Auf Tonnes Aufforderung hin beteiligen sich alle – sie melden sich als Deutscher bzw. tun dies als Migrant nicht, und sie kommentieren das Geschehen lachend. Im scherzhaften Distinktionsversuch von Rolf gegenüber Astrid – der spaßhaft abgesprochen wird, „richtige“ Deutsche zu sein – sowie ihrer Reaktion auf ihn zeigt sich dabei, wie von den Deutschen selbst die ethnisch-nationale Zugehörigkeit als etwas, das adäquat

einer individuellen Leistung Anerkennung verdiene, persifliert wird: Wenn die ethnisch-nationale Zugehörigkeit im Sinne der Anerkennung eines Verdienstes dem Einzelnen gewährt wird und sie Astrid nicht zukomme, weil sie ihre Nationalität nicht als einen Verdienst vorweisen kann, stehe sie auch Rolf, für den dies ebenfalls zutrifft, nicht zu. Dabei kommt hier pointiert zum Ausdruck, dass der Kontakt der Jugendlichen zueinander von einem Beziehungsmuster getragen wird, das durch Sympathie, Achtung und Freundschaft geprägt ist: Die gegenseitigen Anspielungen zielen darauf ab, gemeinsam Spaß zu haben, nicht darauf, gegeneinander Differenz zu markieren. Dabei sind es nur kleine Hinweise, die sich auf die unmittelbare Handlungsebene wie das Melden beziehen; d.h. es entsteht hier kein sprachlich elaborierter Diskurs. Das, was an Semantik in der Luft liegt, wird dennoch verstanden: Tonne versprachlicht es, wenn er in der Doppeldeutigkeit einerseits aus Astrids Perspektive das Melden von Rolf und andererseits aus der Beobachterperspektive den Wortwechsel der beiden Deutschen als „*Schande für die Deutschen*“ bezeichnet. Indem er als Migrant sich eines Schlagwortes rechtspopulistischer Provenienz bedient, bringt er die Persiflage des ‚deutschen Nationalstolzes‘ auf den Punkt; es wird gelacht und das Thema ist beendet.

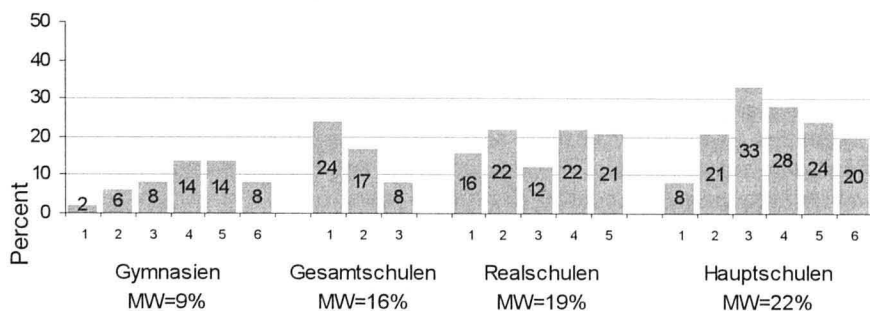
Die Aushandlung zwischen den Jugendlichen hat zu einem Ergebnis geführt: Die Unterstellung, dass die Problembelastung des anderen Schulteis mit dem Anteil seiner Schüler mit Migrationshintergrund zu tun habe, ist hinfällig geworden und die Frage der ethnischen Zugehörigkeit ist als keine des persönlich-individuellen Privilegs herausgestellt worden. Ohne an irgendeiner Stelle explizit zu thematisieren, dass Melissa mit ihrer Äußerung ein gängiges Vorurteil gegenüber Ausländern bedient, und ohne Melissa als Person anzugreifen, ist der stigmatisierende Blick auf die ethnische Zugehörigkeit als Leitdifferenz der Betrachtung von Umwelt obsolet geworden. Der Witz, der die Aushandlung begleitet, macht dabei deutlich, dass die Jugendlichen sehr gut verstehen, worum es geht. Dieses Verstehen mündet allerdings nicht in einen Diskurs. Anders als es für die Jungengruppe aus dem Gymnasium war, ist es gerade nicht auf eine gedankliche Durchdringung des Gegenstandes ausgerichtet, sondern bleibt weitestgehend implizit und nicht sprachlich. Melissa und allen anderen wird *gezeigt*, konkret veranschaulicht, dass ihre Argumentation nicht stimmt. Erkenntnis ist in dieser Gruppe also keine gedanklich-theoretische Schlussfolgerung auf abstraktem Niveau, sondern das Ergebnis einer mit Sinneswahrnehmungen verbundenen Kommunikation.

In beiden Beispielen zeigt sich also, dass nicht die auf den formalen Bildungsgang verweisenden kognitive Kompetenzen sowie die sprachliche Elaborationsfähigkeit in Bezug auf den Umgang mit bzw. Haltungen gegenüber jungen Migranten entscheidend sind, sondern die demokratische Haltung der grundlegenden Achtung des Anderen als einen Gleichen. Nach der nur schulformbezogenen Kodierung der Variable „Bildung“ werden mit höherer Bildung allerdings viel stärker Fähigkeiten logisch abstrakten Denkens und sprachlicher Elaborationsfähigkeit assoziiert als Fähigkeiten, die auf die konkrete Handlungspraxis bezogen sind, wie der hier sichtbar gewordene Modus der gegenstandsbezogenen Situationsbewältigung. Hier verdeutlichen die Ergebnisse exemplarisch, dass der Befund, dass zwischen Fremdenfeindlichkeit und Bildung, gemessen am formalen Bildungsabschluss bzw. der Schulformzugehörigkeit, ein Zusammenhang besteht, zu kurz greift.

2.2 Interethnische Kontakte und Fremdenfeindlichkeit bei deutschen Jugendlichen unter dem Bildungsaspekt – Die quantitative Perspektive

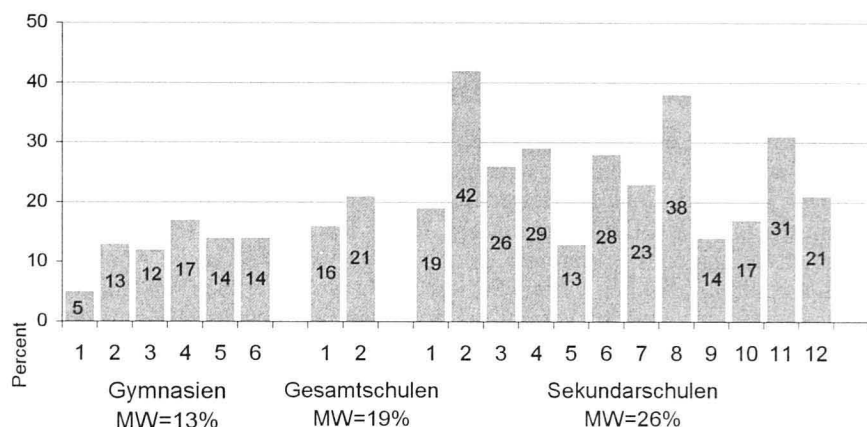
Der Befund, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und Fremdenfeindlichkeit auf den Einfluss anderer Größen zurückzuführen ist, bestätigt sich, wenn man die Verbreitung fremdenfeindlicher Orientierungen an den von uns untersuchten Einzelschulen anhand der Daten aus der Repräsentativstudie betrachtet. Auch wenn sich zunächst der bekannte Befund, dass das Vorkommen von Fremdenfeindlichkeit mit steigendem Bildungsniveau abnimmt, bestätigt wird, zudem deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich des Prozentsatzes der deutschen Jugendlichen mit fremdenfeindlichen Einstellungen nicht allein mit ihrer Schulform begründet werden können. So variiert der Anteil an fremdenfeindlich eingestellten Jugendlichen an den Einzelschulen in NRW zwischen 2 und 33 % und im LSA zwischen 5 und 42 % – und diese Varianz besteht über die Schulformzugehörigkeit hinweg (vgl. Abbildung 1 und 2).⁸ Das heißt: Wir konnten Schulen finden, die trotz unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit durch eine gleich schwache bzw. gleich starke Ausprägung von fremdenfeindlichen Haltungen in ihrer Schülerschaft gekennzeichnet sind (z.B. in NRW: Gymnasium 2, 3, 6, Gesamtschule 3, Hauptschule 1; im LSA: Gymnasium 4, Gesamtschule 1, Sekundarschule 10). Vor allem an den drei Hauptschulen in NRW, in denen mehr als 50 % der Lernenden Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, ist der Anteil fremdenfeindlicher Positionen relativ gering (vgl. Abbildung 1: Hauptschule 1, 2 und 6). Allerdings sind auch an einigen Schulen mit hohem Migrantenanteil fremdenfeindliche Einstellungen verbreitet (vgl. Abbildung 1: z.B. Hauptschule 3 mit einem Migrantenanteil von 48 %).

Abbildung 1: Fremdenfeindliche Einstellungen unter deutschen Jugendlichen an Einzelschulen in Nordrhein-Westfalen (in Prozent)



8 Die Abbildungen 1 und 2 schließen Schulen mit geringem Rücklauf aus.

Abbildung 2: Fremdenfeindliche Einstellungen unter deutschen Jugendlichen an Einzelschulen in Sachsen-Anhalt (in Prozent)



Durch die Ergebnisse beider methodischer Zugänge erfolgt eine Irritation des in der Literatur allgemein bekannten Befundes. Der Bildungseffekt scheint stärker durch einzelschulische Gegebenheiten moderiert zu werden, die es genauer zu untersuchen gilt. Deshalb sind wir in dem Zusammenhang von fremdenfeindlichen Orientierungen deutscher Schüler und alltäglichen interethnischen Begegnungen an Schulen unter Berücksichtigung weiterer Aspekte der Schulkultur mittels komplexerer Analysen nachgegangen.

In einer vorangegangenen Analyse wurden bivariate Zusammenhänge zwischen Fremdenfeindlichkeit und soziodemografischen sowie lebensweltbezogenen Merkmalen untersucht (Fritzsche, 2006; Fritzsche & Wiezorek, 2006). In die Untersuchung wurden als erklärende, unabhängige Variablen neben den ‚klassischen‘ soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bundesland der deutschen Schüler, deren Kontaktmöglichkeiten in Form des Ausländeranteils im sozialen Umfeld und deren Kontakterfahrungen als positive und negative Alltagserfahrungen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie ergänzend Einflüsse der Familie (familiäre Anerkennungsbeziehungen), der Peers (Anerkennungsbeziehungen im Peerkontext) bzw. der Schule (Schulform, Lehrer-Schüler-Anerkennungsbeziehungen, Schüler-Schüler-Anerkennungsbeziehungen) einbezogen. Es zeigte sich, dass Kontaktmöglichkeiten und Kontakterfahrungen im Gegensatz zu den anderen einbezogenen erklärenden Variablen die höchsten Zusammenhänge mit geringer Fremdenfeindlichkeit aufweisen. Dabei erwiesen sich insbesondere Freundschaften oder die Kontakte in einem Verein, vor allem aber die Qualität der Alltagserfahrungen, als bedeutende Einflussgrößen. Hinsichtlich der Kontakte in der Nachbarschaft und der Schulklasse zeigten sich schwache positive Effekte auf die fremdenfeindlichen Einstellungen der deutschen Jugendlichen. Zudem wurden Zusammenhänge zwischen der Schulkultur in Form schulischer Anerkennungsbeziehungen, den Gleichaltrigenbeziehungen bzw. den soziodemografischen Variablen und fremdenfeindlichen Einstellungen deutlich (vgl. Fritzsche & Wiezorek, 2006).

Vor dem Hintergrund, dass die hier vorliegenden Daten unseres Jugendsurveys als klassenweise Klumpenstichprobe erhoben wurden und somit in einer hie-

rarchischen Struktur vorliegen, greifen wir im Folgenden auf den Modellansatz der Mehrebenenanalyse zurück. Wir gehen davon aus, dass sich infolge der Zuordnung von Untersuchungsobjekten zu übergeordneten Einheiten wie Klassen, Schulen oder Schulformen Aggregateinheiten ergeben, in denen die untersuchten Individuen gemeinsamen Einflüssen und Erfahrungen ausgesetzt sind (vgl. Bryk & Raudenbush, 1992).

Um die Wirkung des Bildungsgrades auf die Ausprägung fremdenfeindlicher Einstellungen zu untersuchen, wird die Schulform auf Schulklassenebene kontrolliert. Dabei schließt die Betrachtung der Schulklassenebene die Untersuchung der Ost-West-Differenz mit ein. Unter Rückgriff auf frühere Arbeiten nehmen wir folgende erklärende, unabhängige Variablen in die Analyse auf: die soziodemografischen Variablen Geschlecht und Alter; den Ausländeranteil im Freundeskreis und im Verein; die positiven und negativen Kontakterfahrungen mit Menschen nicht deutscher Herkunft in Form von Hilfe, Gesprächen oder Belästigung; die Effekte der Peers (Gruppenkonformität und Abgrenzung, Dominanz und Gewalt in der Gruppe) sowie die Effekte der Schule (Schulform; Lehrer-Schüler-Anerkennungsbeziehungen: Achtung der Schülerpersönlichkeit, Abwertung der Schülerpersönlichkeit; Schüler-Schüler-Anerkennungsbeziehungen: vertrauensvoller Zusammenhalt in der Klasse, Toleranz und Offenheit in der Klasse).⁹

Zunächst zeigen sich im Individualmodell der Mehrebenenanalyse, das die Variablen auf der Schülerebene wiedergibt (siehe Tabelle 1: Modell I), die bereits beschriebenen Befunde hinsichtlich des Einflusses der Kontaktmöglichkeiten zu Menschen nicht deutscher Herkunft sowie der Qualität der Alltagserfahrungen auf das Vorkommen von Fremdenfeindlichkeit: Ausländer im sozialen Umfeld des Freundeskreises zu haben, geht mit weniger fremdenfeindlichen Einstellungen einher. Zudem wird die Bedeutung von auf Intimität und Freiwilligkeit beruhenden freundschaftlichen Beziehungen deutlicher: Waren in den bivariaten Korrelationen die weniger intimen Begegnungen im Rahmen von Freizeitgruppen bzw. Vereinen ebenfalls bedeutsam, so ist dieser Effekt nun rückläufig. Die positiven und negativen Alltagserfahrungen mit Ausländern über allerdings auch in dieser Untersuchung – darauf weist die Größe der standardisierten Regressionskoeffizienten hin – den stärksten Einfluss aus. Das heißt also: Allein die Begegnung mit Migranten scheint nicht auszureichen, um Vorurteile gegenüber diesen abzubauen. Insbesondere wahrgenommene Belästigungen durch Ausländer zeigen einen starken Zusammenhang mit fremdenfeindlichen Einstellungen. Hingegen sind deutsche Schüler, die positive Erfahrungen mit Ausländern gemacht bzw. Hilfe durch Ausländer erhalten haben, tendenziell weniger fremdenfeindlich eingestellt. Die Qualität der Kontakte – und das zeigte sich schon in den bivariaten Untersuchungen – ist von ent-

9 In diese Analyse gehen nur die Variablen ein, die sich in der früheren Untersuchung als statistisch bedeutsam erwiesen haben (vgl. Fritzsche & Wiezorek, 2006). Zudem werden hier zunächst die individuellen Faktoren zur Vorhersage fremdenfeindlicher Einstellungen unter deutschen Jugendlichen herangezogen. In späteren Arbeiten werden nach umfassenden Analysen der Zusammensetzung der Klassen Kontexteinflüsse auf der Ebene der Schulklasse, wie z.B. der spezifische Ausländeranteil, in die Betrachtung einbezogen (vgl. Fritzsche, 2004).

scheidender Bedeutung für das Vorkommen von fremdenfreundlichen Haltungen. Ein weiterer bedeutsamer Effekt zeigt sich beim Anerkennungsfaktor ‚Gruppenkonformität und Abgrenzung‘ in Gleichaltrigenbeziehungen. Ein autoritäres und nach außen abgeschottetes Gruppenklima geht demzufolge mit fremdenfeindlichen Einstellungen einher. Dagegen weist der Prädiktor ‚Toleranz und Offenheit in der Klasse‘ einen negativen Zusammenhang im Hinblick auf die Herausbildung von Fremdenfeindlichkeit auf. Auch hier wird die Bedeutung der Qualität der Peerinteraktionen deutlich. Weniger achtend und stärker abwertend wahrgenommene Anerkennung in Lehrer-Schüler-Beziehungen gehen – wenn auch schwach ausgeprägt – mit fremdenfeindlichen Orientierungen einher. Hinsichtlich der Einflüsse des Peer-Anerkennungsfaktors ‚Dominanz und Gewalt in der Gruppe‘ (negativer Zusammenhang) sowie der wahrgenommenen Schüler-Schüler-Anerkennung, Vertrauensvoller Zusammenhang in der Klasse‘ (positiver Zusammenhang) zeigen sich nur schwache und gering bedeutsame Effekte.¹⁰ Interessant sind die Befunde hinsichtlich der soziodemografischen Variablen: Der schwache positive Effekt des Alters besagt, dass die fremdenfeindlichen Einstellungen der Jugendlichen mit steigendem Alter zunehmen. Zudem wird beim Hinzuziehen der Prädiktoren, die die Kontaktmöglichkeiten bzw. die Art der Kontakterfahrungen mit Menschen nicht deutscher Herkunft betreffen, der immer wieder replizierte Geschlechtereffekt auf fremdenfeindliche Orientierungen geringer und verschwindet ganz bei Einführung der Variablen, die die Anerkennungsbeziehungen in Peers und Schule abbilden (siehe Modell II-IV; vgl. Fritzsche & Wiezorek, 2006). Das Verschwinden des Geschlechtereffektes in dieser Analyse weist darauf hin, dass das Geschlecht, wenn man die Individualmerkmale kontrolliert, offensichtlich keine Erklärungskraft besitzt.

In den drei Kontextmodellen (Modell II, III, IV) wird die Schulform auf Schulklassenebene kontrolliert (siehe Tabelle 1). Zudem werden, um die differenzielle Wirkung der Prädiktoren hinsichtlich der Schulform zu verdeutlichen, die theoretisch zu trennenden Indikatorenblöcke (Soziodemografie: Modell II; Kontakt zu Ausländern: Modell III; Anerkennungsbeziehungen: Modell IV) nacheinander eingeführt. In der Gegenüberstellung mit dem Individualmodell hat sich die Größe der standardisierten Regressionskoeffizienten der Schülerebene in allen Kontextmodellen kaum verändert. Das macht deutlich: *Die Schulform, also der formale Bildungsgrad, besitzt für sich genommen keine Erklärungskraft für das Vorkommen fremdenfeindlicher Einstellungen unter deutschen Jugendlichen!* Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung der aufgeklärten Gesamtvarianzen der dargestellten Modelle. So kann man in der Tabelle 1 sehen, dass das Modell IV – das Kontextmodell über das gesamte Untersuchungsmodell – keine zusätzliche Varianz im Vergleich zum Modell I – dem Individualmodell – aufklärt (37 % vs. 36 %). Zudem wird allein durch die Einführung von Individualmerkmalen in jedem der drei Kontextmodelle auch Varianz auf der Schulebene aufgeklärt, gleichzeitig werden die standardisierten Regressionskoeffizienten für die betrachteten Schulformen vorwiegend geringer. Das heißt: Die Schulform zeigt also bei Kontrolle der aufgenommenen Individualmerkmale keine weitere substanzielle Wirkung. Betrachtet man die

10 Zum Einfluss von Peer-Anerkennungsbeziehungen auf die Herausbildung rechter Orientierungen vgl. auch Pfaff & Krüger (2006).

Schulebene im Kontextmodell genauer, lassen sich für die Schulform mit Ausnahme der nordrhein-westfälischen Hauptschule und des sachsen-anhaltischen Gymnasiums nur schwache, praktisch nicht bedeutsame, positive Einflüsse feststellen. Einzig die Sekundarschule im LSA weist substanzielle Erklärungskraft auf. Während sich die oft beschriebene Differenz zwischen niedrigem – hier der nordrhein-westfälischen Hauptschule – und höherem Bildungsniveau – hier das Gymnasium in NRW, das die Referenzkategorie bildet – hinsichtlich der Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit bei Konstanzhaltung der Individualmerkmale sogar ganz aufhebt, bleibt der Einfluss der Sekundarschule dagegen bestehen.¹¹

Tabelle 1: Mehrebenenanalyse zur Vorhersage der Fremdenfeindlichkeit: z-standardisierte Regressionskoeffizienten, nur Jugendliche ohne Migrationshintergrund

Prädiktoren	Null-Modell*	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV
<u>Schülerebene</u>					
Geschlecht (0 – männlich, 1 – weiblich)		n.s.	-.07 **	-.04 *	n.s.
Alter		.08 **	.07 **	.07 **	.07 **
Ausländeranteil im Freundeskreis		-.13 **		-.12 **	-.14 **
Ausländeranteil im Verein		n.s.		n.s.	n.s.
Hilfe durch Ausländer		-.18 **		-.20 **	-.18 **
Gespräch mit Ausländer/in		.26 **		.30 **	.26 **
Belästigung durch Ausländer		-.21 **		-.20 **	-.20 **
Peer-Anerkennung:					
Gruppenkonformität und Abgrenzung		.12 **			.11 **
Dominanz und Gewalt in der Gruppe		-.04 *			-.04 *
Lehrer-Schüler-Anerkennung:					
Achtung der Schülerpersönlichkeit		-.04 *			-.05 *
Abwertung der Schülerpersönlichkeit		.08 **			.08 **
Schüler-Schüler-Anerkennung:					
Vertrauensvoller Zusammenhalt in der Klasse		.06 **			.07 **
Toleranz und Offenheit in der Klasse		-.12 **			-.11 **
<u>Schulebene</u>					
Schulform (Referenz: Gymnasium)					
Hauptschule NRW			.08 *	n.s.	n.s.
Realschule NRW			.12 **	.09 **	.09 **
Gesamtschule NRW			n.s.	.06 **	.06 *
Sekundarschule LSA			.27 **	.16 **	.11 **
Gymnasium LSA			n.s.	n.s.	n.s.
Aufgeklärte Varianz (R ²)	1.00	.36	.06	.33	.36
Schülerebene	.85	.32	.01	.28	.32
Schulebene	.15	.58	.38	.62	.65

Anmerkung: ** = p < .01; * = p < .05; *dient der Zerlegung der Schüler in Individual- und Kontextvarianz

11 Zurückzuführen ist dieser Effekt vermutlich auf die mehrfachen schulstrukturellen Veränderungen im LSA. Zur Diskussion unserer Befunde zur Sekundarschule siehe Fritzsche (2006) sowie Sandring & Gibson (2006).

Ein sehr erstaunliches und interessantes Ergebnis findet man in der beobachtbaren Varianzaufklärung auf der Schulebene im Individualmodell (Modell I): Hier werden scheinbar 58 % durch den Kontext der Schule aufgeklärt – und das, obwohl der schulische Kontext in diesem Modell gar nicht in die Analyse mit aufgenommen wurde.¹² Offensichtlich bilden die betrachteten unterschiedlich verteilten Individualmerkmale Gruppenkompositionen, die zu unterschiedlichen Mustern innerhalb der Klassen- bzw. Schulebene führen und als erklärende Kontextvariable wirken. Dafür spricht nicht zuletzt auch der o.a. Befund, dass die standardisierten Regressionskoeffizienten der Variablen auf der Schulebene allein durch die Hinzunahme von Individualmerkmalen sinken.

Es wurde gezeigt, dass unter der Hinzunahme der Prädiktoren Kontaktmöglichkeiten und -erfahrungen mit Migranten sowie der schulischen und Peer-Anerkennungsfaktoren der Schulform keine eigenständige Erklärungskraft für das Vorkommen fremdenfeindlicher Einstellungen unter deutschen Schülern zukommt. Mit dem mehrbenenanalytischen Modell wird damit auf der Basis einer quantitativen Auswertung erstmalig verdeutlicht, dass es in den niedrigeren Bildungsniveaus keine ausgeprägtere Disposition zu fremdenfeindlichen Orientierungen als in höheren Bildungsgängen gibt; vielmehr sind hierfür Individualmerkmale ausschlaggebend, die sich auf Kontakt- und Interaktionsqualitäten mit Migranten, Schülern und Lehrern vor allem im Freundeskreis und der Schule beziehen.

3. Die Chance multikultureller Begegnungen in der Schule – Zum Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und Bildung

Unsere Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die Qualität der Kontakte zu Migranten, Interaktionen und Beziehungen zwischen den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrern im Hinblick auf das Vorhandensein fremdenfeindlicher Einstellungen bedeutsam ist. Die Ausbildung der Fähigkeit den Anderen als einen Gleichen unabhängig von seiner ethnischen Herkunft anzuerkennen, gehört zu einem Bereich schulischen Lernens, der sich für alle Schulen unabhängig von ihrer Schulform stellt. Diese Art schulischen Lernens beruht auf Erfahrungen im Kontakt, im alltäglichen unmittelbaren Umgang mit dem Anderen. Sie fokussiert Beziehungsaspekte, soziales Lernen, das letztlich auch durch die Lehrenden einer Schule moderiert wird. Die Einsicht, dass die Prävention fremdenfeindlicher Haltungen viel stärker an schulische Lern- und Anerkennungskulturen gebunden ist als an fachspezifische Unterrichtsinhalte und formale Bildungsgänge, ist nicht neu (z.B. Hentig, 1993; Edelstein & Fauser, 2001; Himmelmann, 2002; Helsper u.a., 2006). Dennoch werden Einstellungen gegenüber Ausländern im Zusammenhang mit Schulformzugehörigkeit und formalem Bildungsabschluss erhoben und der Befund sinkender Fremdenfeindlichkeit bei steigendem Bildungsgrad regelmäßig reproduziert. Dies leistet im Zuge gesellschaftlicher Wissensproduktion eher einer pauschalen Problematisierung niedriger Schulformen Vorschub als es zur Reflexion der jewei-

12 Das Nullmodell (Tabelle 1) besagt, dass die fremdenfeindlichen Orientierungen der befragten Jugendlichen zu 15 % durch Variablen auf der Schulebene und zu 85 % durch Variablen auf der Individualebene erklärt werden können.

ligen einzelschulischen Anerkennungskulturen beiträgt. Unsere Befunde lenken hier die Aufmerksamkeit nun darauf, dass nicht ein abstrakt formales Bildungsniveau, sondern die Gestaltung einer achtungsvollen, demokratischen Schulkultur Bildungserfahrungen ermöglicht, die sich positiv auf Haltungen gegenüber dem Fremden auswirken. Gerade der Umstand, dass die Schule einen Ort alltäglicher Begegnungen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft darstellt, birgt dafür hohe Potenziale in sich. Darüber hinaus verweisen unsere Befunde auch auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion des Bildungsindikators ‚Schulformzugehörigkeit‘ in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Für die Frage nach dem Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und Bildung ist ein Bildungsindikator vonnöten, der stärker an Kompetenzen, Fähigkeiten und Praktiken von Schülern im Umgang miteinander ansetzt und der stärker den prozessualen Charakter von Bildung erfasst.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenhauer & Witsch.
- Bergmann, W. & Erb, R. (1991). *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946-1989*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1997). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. London: Sage.
- Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 251-279). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dollase, R. u.a. (1999). Sind hohe Anteile ausländischer Schülerinnen in Schulklassen problematisch? *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 56-83.
- Dollase, R. u.a. (2002). Soziometrische Beziehungen und Fremdenfeindlichkeit in Schulklassen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. In K. Boehnke, D. Fuß & J. Hagan (Hrsg.), *Jugendgewalt und Rechtsextremismus: Soziologische und psychologische Analysen in internationaler Perspektive* (S. 183-194). Weinheim/München: Juventa.
- Eckert, R., Reis, C. & Wetzstein, T. A. (2000). „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ *Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher*. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Fend, H. (1994). Ausländerfeindlich – nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz. *ZSE*, 2, 131-162.
- Fritzsche, S. (2004). *Jugend, Schule und Ethnozentrismus: Multikulturelle Schülerschaft und Fremdenfeindlichkeit – Eine quantitative und qualitative Studie*. Exposé zum Promotionsvorhaben an die Hans-Böckler-Stiftung (unveröffentl. Dokument).
- Fritzsche, S. (2006). Multikulturelle Schülerschaft und Fremdenfeindlichkeit. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 75-96). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, S. & Wiezorek, C. (2006). Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 41-56.
- Gille, M. & Krüger, W. (Hrsg.) (2000). *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-29-Jährigen im vereinten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2*. Opladen: Leske + Budrich.

- Groffmann, A. C. (2001). *Das unvollendete Drama. Jugend- und Skinheadgruppen im Vereinigungsprozess*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M. u.a. (2004). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 41-68). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gurwitz, S. B. & Dodge, K. A. (1977). Effects of confirmations and disconfirmations on stereotype-based attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 495-500.
- Helsper, W. & Krüger, H.-H. (2006). Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S. Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O. & Pfaff, N. (Hrsg.) (2006). *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München, Wien: Hanser.
- Himmelfmann, G. (2002). Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 63-79). Schwalbach: Wochenschau.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim, München: Juventa.
- Hopf, W. (1999). Ungleichheit der Bildung und Ethnozentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 847-866.
- Jonas, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In M. E. Oswald & U. Steinvorth (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (S. 129-156). Bern.
- Kleinert, C. & de Rijke, J. (2001). Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In W. Schubarth & R. Stöss (Hrsg.), *Rechtsextremismus in der BRD* (S. 167-199). Opladen: Leske + Budrich.
- Köttig, M. (2004). *Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen: biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Krappidel, A. & Böhm-Kasper, O. (2006). Weder rechts noch politisch interessiert? Politische und rechte Einstellungen von Jugendlichen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 33-52). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2002). (Rechte) jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit als Probleme für die Schule. In H.-H. Krüger, S. Reinhard, C. Kötters-König, N. Pfaff, R. Schmidt, A. Krappidel & F. Tillmann (Hrsg.), *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand* (S. 75-102). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Pfaff, N. & Sandring, S. (2003). Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 797-816.
- Fritzsche, S., Krüger, H.-H., Pfaff, N. & Wiezorek, C. (2006). Zur Relevanz des Politischen in Jugendkulturen – Geschlecht, Migration, Generation als Differenzierungskriterien. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 341-359). Wiesbaden: VS Verlag.

- Möller, K. (2000). *Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15-Jährigen*. Weinheim, München: Juventa.
- Münchmeier, R. (2000). Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis von deutschen und ausländischen Jugendlichen. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend 2000* (S. 221-260). Opladen.
- Oepke, M. (2005). *Rechtsextremismus unter ost- und westdeutschen Jugendlichen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent Meta-Analytic Findings. In S. Oskamp (Hrsg.), *Reducing prejudice and discrimination* (S. 93-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pfaff, N. & Krüger, H.-H. (2006). Jugendkulturen, Cliquen und rechte politische Orientierungen – Interdependenzen und Einflussfaktoren. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 123-144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinders, H. u.a. (2000). *Individuation und soziale Identität – Kontextsensitive Akkulturation türkischer Jugendlicher in Berlin. Zwischenbericht an die Volkswagenstiftung*. Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin.
- Rippl, S. (2002). Bildung und Fremdenfeindlichkeit. Die Rolle schulischer und familiärer Sozialisation zur Erklärung von Bildungsunterschieden im Ausmaß von fremdenfeindlichen Einstellungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2, 135-146.
- Seipel, C. & Rippl, S. (2000). Ansätze der Rechtsextremismusforschung – Ein empirischer Theorienvergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 303-318.
- Sandring, S. & Gibson, A. (2006). Schulische Grenzziehungen als Ausdrucksform schulischer Problembearbeitung – Die Probleme bleiben „draußen“. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 165-193). Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2004). *Strukturdaten und Integrationsindikatoren über die ausländische Bevölkerung in Deutschland 2002*. Wiesbaden.
- Wiezorek, C. (2006). Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung demokratischer Haltungen. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 259-292). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiezorek, C., Brademann, S. & Köhler, S. (2006). Die Bedeutung des Politischen in jugendkulturellen Auseinandersetzungen und die Schule als Artikulationsraum für die Jugendkultur. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 195-229). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dr. Christine Wiezorek, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung, Am Planetarium 4, 07737 Jena, E-mail: christine.wiezorek@uni-jena.de
- Dipl.-Soz. Sylke Fritzsche, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungssoziologie, Muesmattstraße 27, CH – 3012 Bern, E-mail: sylke.fritzsche@edu.unibe.ch

Eingegangen am: 31.08.2006

Überarbeitet angenommen (submitted paper): 20.02.2007